

LA NECESIDAD DE RENOVACIÓN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS CLÁSICAS: UNA NUEVA PROPUESTA METODOLÓGICA

En el momento actual en que vivimos las vigilijs nocturnas en espera de un nuevo día, somos bastantes los que hemos subido a la nave de la ilusión y de la renovación. La enseñanza es para la vida y no para la escuela, como ya reclamaba Quintiliano para su época y para la posteridad (NOTA 1). Éste es el reto que nos grita nuestra sociedad finisecular, llena de vértigo tecnológico y apocalíptico. Y aquél puede pensar que es el mundo el que tiene que parar y que los jóvenes son el ciego cíclope y nosotros el astuto Odiseo. Y otro puede considerar que adaptarse es sumarse a los errores que nos imponen. Nosotros vemos esta situación adversa como el golpe traumático, pero necesario, que está provocando una reflexión profunda, transformadora y modernizadora de nuestra forma de enseñar nuestras lenguas predilectas.

I. PANORAMA HISTÓRICO

Para alcanzar alguna luz en este tema tan complicado y controvertido, creemos necesario acudir a una somera visión diacrónica y sincrónica de la enseñanza de las lenguas hechas clásicas y de las ahora modernas. Estamos convencidos de que nuestra nave capitana es la didáctica de las lenguas modernas y vamos a intentar aclararlo. No somos los primeros que reclamamos este acercamiento (NOTA 2). Consideramos que nuestros conocimientos de lingüística aplicada y de la adquisición de la segunda lengua pueden aportar ideas interesantes.

Los griegos y los romanos gustaron de la imitación, de los modelos literarios y del estudio lingüístico en compartimientos. Durante la Edad Media las lenguas vernáculas no tuvieron una gramática propia con qué ser enseñadas; el modelo seguía siendo el latín, enseñado con una gramática especulativa y que, además, había llegado a una gran artificialidad en la lengua cancilleresca. En el Renacimiento aparecen las primeras gramáticas de las lenguas nacionales, aunque siguen debiendo mucho a la gramática latina. En España tenemos a nuestro conocido Antonio de Nebrija. En Inglaterra encontramos a William Lily que, junto con otros, escribe *A Short Introduction of Grammar* (NOTA 3). Titula la primera parte como *Breve introducción a las partes del discurso*, que escribe en inglés. La segunda parte está escrita completamente en latín, centrada en los recursos de aprendizaje repetitivo y la escritura de frases sueltas. Ésta es la situación lingüística y didáctica, en líneas muy generales, que predomina durante siglos, prácticamente hasta que el latín pierde su vigor científico y académico. No obstante existen distintos intentos y otras formas de enseñanza de las lenguas clásicas y de la materna que son muy ilustrativas para nosotros. *The Schoolmaster* (1570) de Roger Ascham aporta recursos y una concepción renovadores. Utiliza a partir de textos reales la “doble-traducción”, la traducción, la imitatio, la paraphrasis, el epitome, la metaphrasis y la declamatio. Para él los alumnos deben ser igualmente conscientes de la estructura y recursos de su propia lengua. Se busca un refinamiento estilístico al modo de los grandes clásicos. El belga Georgius Haloïnus Cominius y el alemán Wolfgang Ratke habían criticado en el siglo XV el problema del uso de las gramáticas

para el aprendizaje de las lenguas por el aburrimiento, la confusión y la falta de práctica. Siguiendo a estos últimos, el inglés Joseph Webbe (1560-1633) reduce mucho la gramática teórica, que impide, según él, que “ningún hombre pueda correr rápidamente hacia la meta del lenguaje” (NOTA 4). Defiende que la lengua tiene que practicarse y que tiene que ser vehículo de comunicación (NOTA 5). Hace adaptaciones de los textos clásicos y se ocupa de las diferencias de orden entre la frase latina y la inglesa. El alemán Jan Amos Comenius (1592-1670) gradúa mediante frases los hechos estructurales del latín utilizando unos pocos cientos de palabras y en un segundo nivel selecciona por “tópicos” textos graduados de interés intrínseco y valor educativo trabajando un vocabulario mucho más numeroso (hasta ocho mil palabras). La sintaxis y el léxico son los contenidos más importantes. La lengua materna debe representar un papel central y las lenguas “extranjeras”, entre las que ya está el latín, serían enseñadas como y cuando se necesiten para propósitos prácticos (NOTA 6). Con estos ejemplos hemos querido rellenar una laguna de aportaciones que por poco conocidas y precursoras pueden ser sorprendentes. Poco después nos encontramos la *Grammaire générale et raisonnée* de Port Royal (1660), avance y signo del racionalismo de la época. En ella se defiende el valor formal del estudio del latín, criterio que nos ha marcado hasta nuestros días. El siglo XIX nos aporta el estudio comparativo e histórico de las lenguas en el que el latín y el griego representan un papel importante. En este siglo, que acabamos, se han ido considerando poco a poco como unas lenguas muertas, bastante complicadas de aprender y con poco carácter práctico.

Tras esta visión histórica que de manera igual o parecida más de uno habrá concebido antes de leer mis palabras (NOTA 7) no podemos hacer otra cosa que darnos cuenta de nuestro inmovilismo secular y de que no triunfaron ni se extendieron los distintos intentos dinamizadores de la didáctica de las lenguas nacionales y del latín.

Nos queda en este repaso una visión de los últimos años y de la actualidad. Estamos en una época en que se ha extendido en Europa el aprendizaje de una lengua extranjera. Ingleses y franceses, conscientes de ello, han revolucionado el campo de la didáctica de sus lenguas como segundo idioma y han tomado ventaja, con diferencia, sobre la didáctica de las lenguas clásicas. Es más, los cambios que lentamente se van extendiendo en el campo clásico son dependientes y van a remolque de las innovaciones anglosajonas, que, por otra parte, se aplican con celeridad en su materia. El panorama metodológico de la enseñanza de segundas lenguas es casi apabullante. Si enumeramos los métodos didácticos de enseñanza de segunda lengua (NOTA 8), tenemos que mencionar el tradicional de gramática-traducción, el de lectura, el audiolingüístico, el audiovisual, la teoría cognitiva, el aprendizaje comunitario de la lengua, la suggestopedia, la forma silenciosa, la respuesta física total, la aproximación natural, el curriculum nocional-funcional, la enseñanza comunicativa del lenguaje. Además, se plantean superaciones del concepto de método (NOTA 9), métodos eclécticos y análisis conceptual de ellos (NOTA 10). Muchas de estas propuestas metodológicas han ido de la mano de las innovaciones en los estudios lingüísticos, psicológicos y pedagógicos en general. Destacamos en este sentido dos extendidos métodos: por un lado, el audiolingüístico, surgido en los años sesenta con el estructuralismo y el conductismo; por otro, el cognitivo de los años setenta, dependiente del generativismo y el cognitivismo. En la actualidad estamos ante el heredero psicopedagógico: el constructivismo, y el heredero lingüístico: la evolución del estructuralismo y del generativismo.

Se podría pensar que las diferencias entre el inglés o francés y el latín o griego son grandes y que los logros en la enseñanza de aquellos no son aplicables a éstos. Esto no es cierto y podemos adaptar a nuestras lenguas muchas de las aportaciones de los distintos métodos. La diferencia fundamental está en la reducción del lenguaje oral y de la competencia comunicativa en nuestras lenguas antiguas. Los trabajos de renovación en nuestro ámbito desde los años sesenta así lo demuestran. También es cierto que el grupo que ha ido experimentando, adaptando metodologías y abriendo el camino de la renovación generalizada ha sido minoritario hasta hace poco, cuando el anuncio apocalíptico de la Reforma y el recorte de nuestras asignaturas en la enseñanza

secundaria han obligado a la movilización. Por destacar algunos proyectos renovadores, mencionaremos los andaluces *Conoce tu pasado* y *Roma en Hispania* o el catalán *Latín* de la editorial Alhambra (NOTA 11). Y se ha recurrido incluso a la importación de métodos de todos conocidos, entre los que destacamos el polémico y exitoso *Reading Latin* (NOTA 12). Con todo, insistimos en que no hacía falta una imposición por Decreto, ni un menosprecio social de nuestra utilidad pedagógica para llegar a este cambio. Nuestro atraso y el agotamiento del método tradicional ya lo anunciaban y lo pedían. La actual situación nos obliga a ser enormemente prácticos y a conseguir la mayor agilidad posible.

II. NUESTRA PROPUESTA METODOLÓGICA

Nosotros queremos aportar criterios metodológicos que sean dinámicos, sugerentes y coherentes. Pero primeramente tenemos que aclarar que nos vamos a centrar en la enseñanza del latín en el nuevo Bachillerato, aunque muchos criterios se pueden aplicar al griego, y que partimos de los nuevos condicionantes pedagógicos de la LOGSE y de asumir los objetivos propuestos por el Ministerio de Educación y Ciencia (NOTA 13).

Partimos de nuestra experiencia en el aula. Aplicamos un criterio interpretativo, a la par que uno crítico para la investigación educativa. Pretendíamos aprovechar nuestras observaciones para poner remedio a los defectos que encontrábamos. Estábamos utilizando el método tradicional de gramática-traducción y psitacismo. Detectamos problemas de abuso de memoria, monotonía, falta de motivación y de significatividad del aprendizaje. Nos ilustramos en una serie de principios teóricos y en distintas metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Elaboramos una serie de postulados, que tenían que salvar dificultades prácticas. Elaboramos una teoría que fuimos ajustando por un razonamiento inductivo, en principio. Formulamos hipótesis parciales que fuimos verificando o eliminando. Construimos en colaboración con José Santiago Jiménez unos materiales didácticos para la asignatura de Latín del nuevo Bachillerato. Formamos un grupo de trabajo desde el C.E.P. de nuestra provincia para ampliar, perfeccionar y experimentar los materiales. Después de cinco años de trabajo, hemos conseguido ponerlo a punto (NOTA 14). Los comentarios que siguen dicen mucho sobre la construcción de esta nueva metodología para la enseñanza de las lenguas clásicas.

1. Principios Teóricos.

El aprendizaje tiene que ser significativo, lo cual nos hace asumir buena parte de la teoría cognitiva y de las teorías constructivistas del aprendizaje (NOTA 15). El aprendizaje significativo, según Ausubel (NOTA 16), es un proceso de relación y anclaje de un material nuevo a entidades relevantes establecidas en la estructura cognitiva. El nuevo material interactúa con el campo cognoscitivo y se incluye apropiadamente bajo un sistema conceptual más inclusivo. La enorme ventaja de esta forma de aprendizaje está en el gran potencial para la retención de lo aprendido y para su aplicación. El aprendizaje repetitivo, en cambio, del que se abusa en la metodología tradicional e, incluso, en la marcada por el estructuralismo y el conductismo, tiene un poder de retención muy limitado, lleno de posibles interferencias. Necesita de mucho más tiempo, si hablamos a largo plazo. Todo esto obliga a repasar una y otra vez, un curso tras otro de los mismos conceptos básicos que no terminan de asumirse ni de saber aplicarse bien. El aprendizaje significativo también puede caer en el olvido, pero este olvido tiene dos grandes ventajas. La primera es que se recupera rápida y duraderamente en cuanto se reasumen los mecanismos racionales que conforman el concepto. La segunda es que existe una poda (NOTA 17) que deja un contenido esencial, generalizable, muy sólido y sistemático, no sujeto a la oportunidad ni al azar. El aprendizaje de una segunda lengua o una tercera, entre la que incluimos el latín y el griego clásico, es muy complejo, lo cual multiplica los motivos de olvido, entre ellos la débil motivación de los alumnos por los estudios y por la asignatura.

La significatividad nos obliga a enseñar con predominio de los planteamientos inductivos frente a los tradicionales deductivos, nos aconseja la conciencia de los errores con vistas a la autocorrección y nos lleva a la creatividad, a la interpretación de los textos de forma global y personal (además de la exhaustiva y literal) y a la expresión escrita e incluso oral. Los alumnos se deben sentir hacedores de su aprendizaje, practicantes de una lengua que comunica muchas cosas interesantes y que es vehículo de expresión de sus ideas y sentimientos.

Estos planteamientos de la teoría cognitiva son más complejos que lo mostrado por mi exposición. Las aportaciones son aplicables, sobre todo, si les añadimos los avances hechos por el constructivismo, que es la corriente psicopedagógica más importante en la actualidad. Dicha corriente nos habla, entre otras cosas, del proceso de construcción del aprendizaje. Existen tres fases generales para su enseñanza (NOTA 18). La primera es la del conocimiento previo del alumno. Aproxima y presenta la siguiente fase, que es la de la incorporación de los nuevos contenidos. En ella el nuevo contenido se relaciona con otros contenidos y éstos se amplían, revisan y reorganizan. El agente que permite este proceso es la memoria comprensiva, que es aproximadamente la misma de la que hemos hablado en el cognitivismo. En la tercera fase se reconstruyen los contenidos, que se han recuperado mediante la memoria comprensiva; y se van incorporando en un sistema de relaciones que es el que permite la atribución del significado “profundo” del contenido. La alternativa menos provechosa es la memoria mecánica, que reproduce los contenidos sin cambios y que no favorece la adaptación a nuevos contenidos. Su cultivo supone la repetición y la monotonía de las actividades.

El aprendizaje de una lengua es el proceso de construcción de un sistema en el que los alumnos están probando conscientemente hipótesis sobre la nueva lengua desde un número de posibles recursos de conocimiento: el conocimiento limitado de la propia lengua extranjera, el conocimiento sobre la lengua materna, el conocimiento sobre la función comunicativa del lenguaje, el conocimiento sobre la lengua en general e, incluso, el conocimiento sobre la vida, los seres humanos y el universo. La elaboración de estas hipótesis personales sobre la nueva lengua crea un estado lingüístico intermedio que Selinker bautizó en 1972 con el nombre de “interlanguage”. Este estado intermedio es el preludio necesario para conseguir la adquisición de la lengua que se está aprendiendo. Esto significa que se construye sobre aciertos y errores. (NOTA 19).

Dentro del constructivismo, la cuestión de las fases de aprendizaje nos lleva al principio del ajuste de la ayuda y también a la importancia de la autonomía del aprendizaje y de la creatividad. Hay que regular el proceso de aprendizaje, comprobar si se cumple o no la meta propuesta, revisar lo que hace el alumno y lo que piensa de lo que hace. Después de esto hay que proponer nuevas formas de realización más ajustadas. En la fase de incorporación de contenidos y en los momentos previos a la atribución de significado es indispensable la ayuda: del profesor, del libro, de los compañeros. Existen estrategias de enseñanza que favorecen la graduación y la evolución positiva del aprendizaje hasta los niveles superiores de cada alumno. Hablamos, por una parte, de la versatilidad de las actividades, por otra, de las zonas de desarrollo personal y, además, del desarrollo de la autonomía del aprendizaje. La primera depende de la disponibilidad de los materiales didácticos y del conocimiento del profesor de las necesidades individuales de sus alumnos. Existen muchos momentos en los que conviene diferenciar actividades por grupos de alumnos o adaptar la dificultad de una actividad dada. Esta estrategia aplicada a la interacción constituye en buena medida lo que es la zona de desarrollo próximo. Podemos definir ésta como el “espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente” (NOTA 20). Es importante la participación de compañeros más competentes en interacción con los que lo son menos en un contenido determinado. La “ZDP” va cambiando conforme las distintas dificultades de aprendizaje van surgiendo, tratándose y superándose. Las “ZDP” no son absolutas e intemporales. Esto se favorece con materiales que

ofrezcan variedad de actividades y tipos de actividades. La autonomía del aprendizaje favorece la maduración del alumno y potencia el nivel de aprendizaje gracias al tiempo y atención específica de que goza. Existen, en este campo, estrategias de dirección regulación y control del propio proceso. La creatividad permite desarrollar el aprendizaje autónomo. Hablaremos más adelante de ésta.

El reto educativo, según el constructivismo, es dar sentido a la tarea de aprendizaje. La incorporación de nuevos contenidos provoca un desequilibrio psicológico, que puede llegar a producir un rechazo volitivo en el aprendizaje. Como se dice coloquialmente, a éste alumno no le interesa “calentarse la cabeza”. Según Coll, de acuerdo con Entwistle (NOTA 21), superar el rechazo depende de los enfoques en la manera de abordar la tarea. Hace falta conseguir por nuestra parte y por la del alumno el llamado “enfoque profundo”, es decir, la intención de conocer el significado de lo que se estudia. Frente a esto existe el enfoque superficial, que hemos visto en bastantes alumnos. Sólo se tiene la intención de cumplir con los requisitos de la tarea. El enfoque profundo lo conseguimos con el aviso al alumno del objetivo de la tarea, con la planificación de su trabajo, con su responsabilidad y con la valoración de sus capacidades y esfuerzo en los criterios de evaluación. El enfoque profundo nos lleva a la motivación intrínseca, la cual dispone fuertemente hacia el aprendizaje significativo. La motivación no es responsabilidad únicamente de nuestros alumnos. Para lo bueno y para lo malo depende también de sus profesores y de nuestros planteamientos metodológicos. Para superar la falta de motivación se nos exige desde la ética profesional, cuando menos, un esfuerzo de creatividad, de hacer atractivo el aprendizaje. Los alumnos que entran en el proceso del enfoque profundo obtienen buenos resultados, saben más y disfrutan. La otra cara de la moneda es la del proceso que parte del enfoque superficial, la motivación extrínseca, el aprendizaje condicionado y débil, la pérdida de sentido del aprendizaje y los malos resultados. Desde este criterio, el de dar sentido a la tarea de aprendizaje, es desde donde deberíamos analizar los buenos y malos resultados, el éxito o el fracaso de nuestra labor educativa.

Dado que la lengua materna de nuestros alumnos procede, en el caso del latín, de la lengua que van a aprender, dado que la mayoría conoce una o dos lenguas más, asumimos como importantes los postulados menos estrictos de la *hipótesis contrastiva*, idea original de Lado (NOTA 22). Esta hipótesis también nos parece válida para el griego clásico, aunque en este caso sería interesante apoyarse en el griego moderno. En general, el conocimiento de la primera lengua influye en la manera en que el alumno se aproxima y va aprendiendo una lengua “extraña”. Existen varios tipos de transferencias de una lengua a otra. Podemos llegar a prevenir estas transferencias basándonos en la forma en que el “aprendiz de lenguas” procesa las propiedades estructurales, comparando las lenguas que ya conoce. Se han estudiado las transferencias en varios niveles lingüísticos, principalmente en fonología, en léxico y en sintaxis. También podemos incluir el nivel conceptual. La visión del mundo que tenemos en la actualidad no coincide siempre con la que tenían en el mundo antiguo. Cuando los conocimientos de la lengua materna ayudan, podemos hablar de transferencia positiva y cuando no, de negativa. Las posibilidades de transferencia positiva aumentan conforme el conocimiento de la nueva lengua aumenta y también, ésta es la realidad actual, conforme lo hace el conocimiento y la reflexión de la lengua materna. Por otro lado, tener en cuenta la forma y el orden de adquisición de la lengua materna, según la hipótesis de identidad, nos puede ayudar a crear paralelos válidos para el aprendizaje de una nueva lengua en la adolescencia de forma consciente y guiada. En este sentido nos parece especialmente interesante la consideración de las primeras fases en el aprendizaje infantil del lenguaje (NOTA 23): una primera fase de una “palabra”, una segunda de dos, en la que existe una “pivotización”, y una tercera de tres palabras o frase.

Según las teorías del aprendizaje, otro principio teórico a tener en cuenta es el carácter guiado o espontáneo del mismo. Esto afecta principalmente a la presentación del material y a la aplicación del repertorio a la hora de su práctica comunicativa. Al haber perdido las lenguas clásicas la

posibilidad real de comunicación oral, salvo en situaciones excepcionales, el aprendizaje espontáneo es muy difícil, aunque sería el más cercano a la adquisición natural del mismo. Nos queda la opción del aprendizaje guiado que nos obliga a una selección y orden de presentación de los materiales. En este aprendizaje caben distintas maneras que van desde la orientación predominantemente metalingüística hasta la óptima imitación del aprendizaje espontáneo. Dentro de las limitaciones del lenguaje escrito, existen formas de presentar el material que favorecen el acercamiento al aprendizaje natural. La gramática se convierte, entonces, en un simple factor teleológico para la comunicación: comprensión y expresión de una lengua. Las distintas actividades deben ofrecerse en un contexto lo más significativo posible. Hay que intentar enriquecer los contenidos de las actividades y relacionar éstas entre sí y con el mundo de los alumnos. Consideramos al mencionado Joseph Webbe como el precursor de estas ideas.

En el plano de la lingüística creemos preferible el eclecticismo y, en cuanto a terminología, ser casi neutros (más descriptivos que nominalistas) teniendo en cuenta las diferencias de escuelas y terminologías existentes. Sin embargo, nos gustaría que fructificaran intentos actualizadores como el efectuado por los autores de un libro de Latín de 2º de B.U.P. (NOTA 24). Asumimos los conceptos generativistas que son coherentes con nuestros criterios psicologistas: la universalidad de la lengua, la competencia y su adquisición y la estructura profunda. Sus consecuencias son procedimientos como la comparación de lenguas conocidas por los alumnos o la aplicación de conocimientos de la lengua materna al latín y viceversa o la interpretación de textos. Reivindicamos, por otra parte, el logro estructuralista que une la morfología a la sintaxis y plantea conexiones con la semántica. Esto trae consigo un tratamiento integral de la lengua y es un importante factor para la graduación de los materiales.

2. Objetivos didácticos

Desde la perspectiva de la enseñanza y de los libros de texto, pretendemos los siguientes objetivos:

1. Favorecer la agilidad en la comunicación escrita, especialmente en el ámbito de la lectura. Para ello la práctica en la comunicación oral nos parece también provechosa. Nos parece un crimen para la asignatura la lentitud con que muchos alumnos trabajan todavía nuestras lenguas. El método de lectura, que desarrollan a su manera famosas publicaciones de origen extranjero, incide especialmente en este objetivo nuestro. Un concepto clave es la distinción entre lectura intensiva y lectura extensiva (NOTA 25). La primera se aproxima al procedimiento de la traducción y la segunda es la búsqueda rápida de una información concreta.
2. Construir una competencia lingüística sólida tanto en la lengua clásica como en la materna. Un método racional, como es el nuestro, lo puede conseguir en corto espacio de tiempo. La riqueza y paralelismo entre nuestras lenguas romances y el latín y también, en parte, el griego, aumentan la reflexión y el conocimiento de nuestra lengua materna.
3. Integrar las partes lingüísticas y conformar una noción clara de sistema. La lengua es un todo donde no podemos obviar ningún elemento, ya que todos están relacionados entre sí. Podemos centrarnos en alguno, pero sin olvidar las conexiones. La combinación de elementos refuerza la enseñanza de la lengua. Si se maneja bien, aumenta la claridad y la seguridad en el alumno. Las actividades deben diseñarse para poder hacer efectiva esta integración.
4. Equilibrar la teoría y la práctica, dando prioridad a los procedimientos. Preferimos alejarnos de un exceso gramaticalizador en el aprendizaje de la lengua. Las diferencias morfológicas y de orden en la frase obligan a la reflexión teórica, pero lejos de las reglas aisladas, las excepciones y las minucias para alumnos de Bachillerato. Pretendemos acercarnos al

aprendizaje espontáneo todo lo que nos permita la reflexión y práctica de la comunicación escrita en el corto espacio de tiempo de que disponemos

5. Integrar lengua y cultura, ya que en la realidad coexisten. La cultura se expresa y se concibe con una lengua de una nación y ésta refleja la concepción cultural de esa nación. Tradicionalmente los libros de texto no se han esforzado, en su mayoría, por ajustarse a esta clara realidad. La separación llegaba a ser absoluta y, a veces, la cultura era totalmente secundaria, hasta el punto de obviarse.
6. Ofrecer una imagen real y viva del mundo clásico y su legado. El libro de texto y el profesorado no pueden mantener una fría distancia con los alumnos. Hay que contrarrestar los recelos e, incluso, los abiertos rechazos que sufren nuestros estudios en la sociedad y en los mismos alumnos que nos eligen.
7. Conseguir los objetivos didácticos de aprendizaje de una forma generalizada. Ante las carencias de conocimientos y de motivación con que llegan al Bachillerato nuestros alumnos, cada vez es más complicado conseguir que la gran mayoría aprenda lo suficiente sin rebajar los objetivos. Hace falta que nuestra enseñanza ofrezca garantías para que esto sea así. No obstante, las circunstancias personales de los alumnos y del grupo pueden dejar insuficientes estos medios.

3. *Postulados*

Planteamos cinco postulados básicos sobre los que se asienta nuestra metodología: el carácter integral, el carácter gradual, la motivación intrínseca, la evaluación formativa y el tratamiento de los errores y, por último, la importancia de los procedimientos.

3.1. *Carácter integral*

No podemos entender la asignatura como compartimentos estancos. El Ministerio plantea los contenidos conceptuales del nuevo curriculum de Latín en cuatro bloques, que son la lengua latina, la interpretación de los textos, el léxico latino y su evolución y, por último, Roma y su legado. Tenemos que defender la necesidad de una relación importante entre lengua y cultura, entre todas las partes. Y si planificamos los contenidos de un libro de texto por unidades didácticas y bloques temáticos, tiene que ser con este criterio, de manera que el alumno note generalmente esa interrelación. A efectos prácticos las actividades tienen que centrarse en alguno de los distintos campos y se centran en desarrollarlo. Preferimos centralizar y seleccionar los contenidos, sin perder de vista la globalidad, a ofrecer materiales con contenido diverso y sin criterios de selección claros o coherentes.

Consideramos y tratamos la lengua como un todo en sus dimensiones científica, empírica y estética. Enseñar latín no se reduce a explicar morfología en el primer nivel y sintaxis compleja en el segundo. Son contenidos importantes, es cierto, pero no se pueden aprender aislados de las demás partes científicas ni de las otras dimensiones. La morfología no se puede entender sin sus repercusiones sintácticas, las estructuras sintácticas sin el estudio de la frase, la frase sin el léxico y la semántica y también sin la fonética peculiar del latín y del griego. Todo este contenido tiene su carga evolutiva, la etimología, y una carga cultural llena de valores y contravalores, de historia y tradición, de visión del mundo, de logos. Queremos insistir, además, en la enorme importancia del aprendizaje del vocabulario, (NOTA 26) que tiene que hacer prescindir del diccionario en el primer nivel. Métodos y técnicas sobre ello son abundantes y existe ya una numerosa bibliografía al respecto (NOTA 27). Es un aspecto que no se puede descuidar y en el que hay que utilizar múltiples técnicas, como nosotros estamos haciendo. Tenemos que confesar las dificultades que ponen los alumnos para este esfuerzo, argumentando, entre otras cosas la

utilidad del diccionario y el carácter poco “práctico” del latín; pero, si les ganamos el pulso (y esto depende de nosotros), la solidez y agilidad en el uso del lenguaje son la recompensa. No podemos aprender ningún otro idioma abusando del diccionario, con lo que se tarda en buscar cada palabra, sin tener un repertorio propio. Las necesidades comunicativas y el tiempo lo impiden. Si tenemos un problema de tiempo en el currículum nuevo y no queremos que los alumnos descifren los textos a una velocidad lentísima, como si se tratara de un jeroglífico egipcio o una tablilla micénica, el uso del vocabulario es imprescindible. No demos las muletas del diccionario a alumnos sanos.

Todo eso tiene su dimensión práctica, se interpreta, se lee; sobre todo, esto; pero también ayuda mucho escribir, oír, incluso hablar. Las circunstancias actuales nos impiden ser ambiciosos en esto último. La comprensión escrita es, por tanto, la destreza y objetivo principal de nuestra enseñanza; pero no renunciamos a que nuestros alumnos de latín sientan y se vean ayudados por la expresión escrita y las destrezas orales. Asumimos criterios básicos del *reading method* (NOTA 28) como son la gradación y selección de textos, el control vocabulario frecuente y la distinción entre lectura intensiva (pormenorizada) y extensiva (rápida y para una comprensión general); pero nosotros preferimos un eclecticismo en los métodos y añadir aportaciones de otros métodos que son útiles, coherentes y adaptables al latín. Para nosotros la afectividad es un elemento importante. Por otra parte, la competencia lingüística se obtiene de forma natural mediante la combinación de la comprensión y la expresión, desde el habla y la escritura. Aseguramos que la puesta en práctica de estos aspectos, aunque sea secundariamente, ha ayudado bastante a nuestros alumnos. Ellos han escrito sus ideas, sus cartas, han sentido la fuerza de la declamación, han preguntado y respondido en latín. Lo han sentido vivo.

La dimensión estética, es decir, la literatura, tampoco se puede obviar, aunque es objeto especial de estudio en el segundo curso. Nos encontramos aquí con un problema de bagaje cultural, de gusto estético y de dominio lingüístico y estilístico que es difícil de superar en un año, a no ser que en el primer curso y en las demás asignaturas relacionadas con el tema se adquiriera una base sólida. La solución está en mantener el carácter integral y en ofrecer las claves de los géneros literarios sin entrar en detalles estilísticos de la mayoría de los autores. Optamos por dar prioridad a las características de cada género (NOTA 29), ofrecer una visión global de la evolución del mismo y ejemplificar las características en un autor y en textos significativos.

3.2. -Carácter gradual

Todos los contenidos se seleccionan y se gradúan según unos criterios específicos y razonados. La selección abarca nuestro concepto de integración. Es una cuestión de pura coherencia y sabemos que aquí radica uno de nuestros retos y, una vez superado en gran parte, de nuestros logros. Comenius ya propuso en el siglo XVII la graduación de las estructuras del latín mediante frases en el primer curso y de textos seleccionados por tópicos en el segundo nivel. García Diego proponía en 1951 (NOTA 30) el empleo de frases al inicio del aprendizaje por la facilidad en graduar las dificultades y la necesidad de una selección y presentación de textos, en la que planteaba las alternativas y utilizar un autor, varios o una antología. Por otra parte, Valentí Fiol defendía por las mismas fechas (NOTA 31) el uso de textos desde el principio, aunque los primeros fueran ficticios y los siguientes reales con notas aclaratorias para suplir la gradación de los textos. En 1988 Santos M. Protomártir en la magnífica ponencia que presentó en Zaragoza en los *Encuentros sobre aspectos didácticos en las Enseñanzas Medias* comenta la necesidad, consensuada hoy día, de trabajar con textos auténticos y originales, “incluso en el curso de iniciación”; aunque respecto a conseguir unos textos de dificultad creciente que estén relacionados con los contenidos gramaticales, nos dice: “La experiencia nos dice que en la práctica es muy difícil, independientemente del escaso interés que despiertan en los alumnos” (NOTA 32). Ante el planteamiento de esta gran dificultad, existen tres alternativas, las dos primeras conocidas y la última supuesta:

a) utilizar textos ficticios o adaptados en los comienzos hasta alcanzar un número suficiente de contenidos lingüísticos que permitan usar textos originales; (NOTA 33)

b) emplear textos originales desde el principio basados en una o pocas obras (dramáticas por lo general) apoyados en un léxico facilitado y abundantes notas; (NOTA 34)

c) superar la dificultad de selección de textos originales desde el principio, de forma que se ajusten a una gradación morfosintáctica y tengan un contenido interesante y relacionado con los aspectos culturales a enseñar en su unidad didáctica.

La opción c) ha sido la nuestra, conseguida en buena medida, tras una costosa labor de expurgación de textos latinos de numerosos autores. Hemos aprovechado todas las épocas, aunque predominan, lógicamente, los clásicos y posclásicos. Ofrecemos para el primer nivel autores poco aprovechados en él como Marcial, Catulo, Lucilio o Séneca, además de inscripciones. La variedad en el segundo curso se multiplica.

Los textos inician todas las unidades didácticas y en el primer curso están graduados conforme a las estructuras sintácticas de la oración simple y, al final, una aproximación a la sintaxis compleja. Los casos nominales aparecen de forma "horizontal", dando contenido morfológico a las estructuras sintácticas. Explicamos la morfología nominal latina, y no somos los primeros (NOTA 35), como un sistema que, aunque no es exacto, se puede aprender desde un punto de vista global y racionalizando la combinación de tema y desinencia, aclarando sin mucha profundidad las excepciones. Es el método más significativo que conocemos y el poder de retención es muy llamativo.

Hemos optado por cambiar el orden de presentación de los casos y de los tiempos verbales. Para la selección y graduación de los mismos, hemos tenido en cuenta, principalmente, la estadística de frecuencia y la combinación de forma y función. A esto hemos añadido la consideración del enunciado léxico y de la forma de adquisición de la lengua materna. Los criterios a tener en cuenta han sido combinar la morfología con la sintaxis y con el léxico, la frecuencia en los textos de los casos y los tiempos y la forma de adquisición de la primera lengua (NOTA 36). En este sentido entendemos que la tradición tiene una fuerza muy grande, asegurada por la resistencia al cambio en la educación. Pero las nuevas condiciones didácticas nos obligan a probar nuevos caminos que racionalicen y aceleren el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hoy contamos con estudios estadísticos, con una consideración global e integral de la lengua, con estudios de psicolingüística. Esto es nuevo y conviene aprovecharlo. El famoso Laboratoire d'analyse statistique des Langues Anciennes de la Universidad de Lieja publicó en 1981 un estudio estadístico exhaustivo sacado de veintisiete obras latinas de diecisiete autores distintos, lo que sumaba un total de setecientos noventa y cuatro mil seiscientos sesenta y dos palabras. Del estudio queremos destacar el peso léxico de sustantivos y verbos, que suman la mitad de las palabras. También nos interesa la consideración de que el caso más frecuente es el acusativo, detrás va el nominativo, aunque el ablativo es un poco más frecuente en poesía y el último caso es el dativo. En los verbos, los verbos "anómalos" son bastante frecuentes, y por tiempos los dos más frecuentes son el presente y el pretérito perfecto de indicativo y los menos frecuentes son los futuros y la mayor parte del subjuntivo (NOTA 37). Los alumnos no encuentran nada extraño en el sistema de graduación. Obviamente, los profesores que lo practicamos sí. Se aleja de la forma de presentación que nos enseñaron y cambiar esta forma cuesta trabajo. Salvando las distancias, los rápidos y numerosos avances científicos y tecnológicos de nuestros tiempos también nos obligan a cambiar y adaptarnos. Y al final la mayoría se amolda y hasta los prefiere. Sólo pretendemos que se nos acepten estas innovaciones como una posibilidad más dentro del campo didáctico de las lenguas clásicas. Insistimos en este punto porque es llamativo y, posiblemente, el más polémico de nuestra metodología.

No somos los únicos en aplicar criterios de graduación (NOTA 38), pero si contamos con dos características únicas, en cuanto a materiales publicados en España. Primeramente utilizamos desde el principio textos y frases auténticos, originales y no creados o recreados para la edición del libro de texto. Aunque en las primeras etapas mantener este criterio supone una labor inmensa, hemos descubierto textos apropiados e interesantes. De esta manera los alumnos se acostumbran desde el principio a afrontar estos textos. Al avanzar en el método, esto permite abordar textos considerados difíciles sin notar ningún salto enorme de nivel. En otros campos del aprendizaje puede ser conveniente trabajar previamente con instrumentos y condiciones facilitados y simplificados, no reales; pero en el aprendizaje de las lenguas y, sobre todo, ante la actual premura a la que nos obliga el recorte curricular en España, no nos parece lo más apropiado. Una segunda característica es la presentación global e integral de los nuevos contenidos morfosintácticos. Aprovechamos al máximo la cuestión del tematismo y, aunque existan declinaciones o conjugaciones menos frecuentes, no obviamos ningún tema. Todos son necesarios para la comprensión del sistema. No obstante, la práctica insiste en los primeros estadios con los temas más frecuentes y/o complicados.

En las primeras etapas de enseñanza de la lengua podemos acudir a recursos como definiciones, paradigmas, ilustraciones o reglas que de forma razonada y constructiva facilitan la inclusión en la estructura cognitiva. Pero estos recursos son provisionales hasta alcanzar un estadio en el que por medio de la práctica lingüística abundante se pueden estos elementos significativos y se llegue a un análisis que sea mínimo de forma consciente y lo más rápido posible. En realidad, utilizamos de forma limitada el análisis morfosintáctico completo. Este procedimiento sólo nos sirve para detectar las claves sintácticas de cada frase y para reflexionar en las frases más complejas o difíciles para el alumno. Conseguimos mediante este sistema principalmente una traducción ágil y en sólo los dos años que nos deja el Plan de Estudios alcanzamos importantes resultados.

Hemos centrado la graduación en tres niveles lingüísticos: morfología, sintaxis y lexicología.

1. Morfología. Nuestro orden casual es nominativo, genitivo, acusativo, ablativo, vocativo y dativo. Los dos primeros tienen en cuenta el enunciado de los adjetivos y sustantivos, la simplicidad de las estructuras y una cuestión psicolingüística: la "pivotización" en la fase de sintaxis de dos palabras, en los primeros momentos de la adquisición de la lengua materna (NOTA 39). Estudiamos los adjetivos a partir de su enunciado y del análisis de los temas y del género. Nos fijamos en unos modelos dados y, a partir de ahí, los relacionamos con la declinación de los sustantivos. El acusativo es el caso más frecuentemente utilizado en los textos latinos y los motivos son obvios. En este momento, cimentar el eje sintáctico-semántico sujeto-objeto-verbo nos parece fundamental. Después viene, por frecuencia, el ablativo. A partir de aquí los textos son claramente más fáciles de seleccionar y se gana en riqueza. El vocativo nos parece un caso especial, que puede ser comodín en el orden, dependiendo de los textos seleccionados. El dativo es nuestro último caso por ser el menos frecuente, por delante sólo del vocativo. La morfología verbal, por su parte, está organizada desde una visión global de los temas y por la sintaxis e índice de frecuencia: el verbo copulativo, el presente de los intransitivos, el tema de perfecto y el pretérito perfecto, los verbos transitivos con los otros pasados del indicativo y los futuros, y finalmente el subjuntivo. El imperativo puede colocarse donde se quiera, lo antes posible. Las formas pasivas y deponentes y las irregulares aparecen desde el primer momento. No hay por qué apartarlas por considerarlas difíciles. Son muy frecuentes y se pueden estudiar a la par. Los pronombres se pueden aprender de forma paralela a los nombres o mediante léxico, sin un estudio especial de las diferencias flexivas y un estudio conjunto al final, después de los nombres. Las peculiaridades morfológicas son parte del contenido del segundo año.

2. Sintaxis. El orden de presentación de la morfología hace suponer fácilmente el orden de presentación de las estructuras de la sintaxis simple. Al comienzo, siguiendo nuestro orden, puede dar la impresión de que el alumno avanza lentamente. Preferimos un comienzo no traumático

para los alumnos menos avezados. Parece bastante fácil, desde el punto de vista de estructuras sintácticas: copulativo-predicativa, intransitiva, sintagma nominal. Pero junto a las diferencias y dificultades de la morfología, estamos dando una sólida base a la cuestión del régimen sintáctico-semántico: la concordancia sustantivo-adjetivo, sujeto-verbo, complemento del nombre y nombre. Si estos conceptos se enseñan con abundantes procedimientos, la lentitud es sólo aparente. Es un paso de gigante lo que estamos dando, en cuanto acabemos esta fase, que nos ocupa un trimestre aproximadamente. Al llegar al acusativo y la oración transitiva, los alumnos ya están acostumbrados al método de aprendizaje y conocen las claves de la lengua latina. A partir de aquí el ritmo puede ser más rápido, aunque también se hace necesaria una adaptación a la diversidad. El proceso de enseñanza tiene que adecuarse a los distintos niveles, ritmos y dificultades en el proceso de aprendizaje. Sólo así podremos conseguir que la inmensa mayoría de los alumnos consiga los objetivos generales del curso de una manera real. Añadir los complementos circunstanciales sin preposición en latín, con preposición y el complemento indirecto no supone mayores problemas, mientras se sigan criterios de identificación y de diferenciación en el sistema, además de la atención y el ajuste de las preposiciones en la lengua materna. La sintaxis con nexo y sin nexo, que se apunta en el final del primer año, ocupa la segunda parte del método. Aquí hay que combinar repaso con evolución sintáctica: la sintaxis de las formas verbales no personales y las de las partículas polivalentes. Los conceptos sintácticos deben ser los precisos y lo más claros posible. La relación de estructuras profundas y de estructuras superficiales, además de otros procedimientos, como la escritura de textos en latín, son suficientes para comprender y desarrollar los conceptos mencionados. Además, el dominio generalizado de la oración simple supone una gran ventaja; pero hay que luchar contra el desconocimiento del lenguaje literario y culto por parte de muchos alumnos. Los problemas de competencia de la lengua materna conllevan un avance en la lengua clásica relativamente lento, pero también sólido. No obstante, estos problemas se pueden detectar también en el primer año, aunque de forma más reducida. Luchamos contra la cultura de la calle, que es simplista y utiliza un lenguaje bastante reducido. El aprendizaje del latín ayuda a contrarrestar, desde luego, esta deficiencia en la adolescencia española. La lectura de textos literarios nos parece fundamental. Por eso, entre otros motivos, en el segundo año, los contenidos sintácticos están integrados con los contenidos culturales y, especialmente, con los literarios.

3. Lexicología. Conviene utilizar un léxico sacado de trabajos estadísticos, como el famoso de la Universidad de Lieja. A principios de siglo la filología inglesa ya había hecho trabajos de este tipo con interesantes resultados prácticos (NOTA 40). En latín y griego tenemos, además, la ventaja de que el corpus léxico está prácticamente estancado. Así pues, el manejo de un léxico que pertenece a las palabras más frecuentes del idioma supone que su uso pasivo (de interpretación) y activo (de producción) es altamente rentable. A este criterio de frecuencia podemos añadir un vocabulario de alto contenido cultural, en relación con los contenidos del libro de texto, y un vocabulario “afectivo”, como es el caso de la palabra *puella*, muy cercano a los intereses de los alumnos, lo cual permite una fuerte retención. Los textos seleccionados van aumentando en cantidad de palabras que los alumnos deben memorizar. Se llega a contar con textos ricos en este vocabulario, lo cual es material indispensable para una traducción ágil, cercana a la velocidad de una lengua moderna. No obstante, ante la actual limitación curricular de nuestras asignaturas, las palabras más frecuentes del idioma no pueden coincidir en su totalidad con las más frecuentes del libro de texto. Pero enseñamos una lengua clásica y no la de nuestro libro. Perdemos con ello algo de efectividad, pero ganamos en generalidad. Los procedimientos para la adquisición del vocabulario deben ser numerosos y suficientes para que los alumnos lo aprendan. Existen numerosas técnicas practicadas en las lenguas modernas que podemos aplicar a las nuestras. La garantía está en que le demos importancia en la evaluación. La forma de presentación es conforme a la aparición por primera vez en los textos y frases del libro. La graduación morfológica condiciona el orden de presentación de los enunciados léxicos: adverbios, conjunciones, adjetivos, pronombres, verbos, sustantivos y preposiciones. El enunciado de verbos, sustantivos y, en parte, pronombres soluciona en gran medida los problemas

morfológicos de cambio de tema. Este es uno de los mayores problemas morfológicos para nuestros alumnos ya que es un fenómeno que no existe prácticamente en nuestras lenguas romances de la Península. Si esta dificultad se complica en un primer nivel profundizando en los distintos tematismos, los alumnos tenderán a no aprenderlo bien por exceso de datos. Para manejarse con la flexión de la tercera declinación y con los temas verbales es suficiente dejar claro cuáles son los referentes léxicos. Por otro lado, con el fin de evitar la dispersión que puede provocarse por un tratamiento descuidado del incremento de vocabulario, conviene recopilar lo que llamamos “vocabula memoranda” al final de las unidades, conforme a tipos morfológicos, además de ofrecer las nuevas palabras cercanas a los textos en que aparecen y construir el repertorio léxico global. Las consideraciones de evolución y relación léxica entre las lenguas clásicas y las modernas ofrecen un gran atractivo a los alumnos y poseen múltiples beneficios didácticos.

3.3. *Motivación*

Con todo lo escrito hasta aquí, podemos conseguir un buen nivel en los alumnos motivados y sin problemas en el proceso. Pero todavía nos hacen falta garantías para generalizar estos logros. Las encontramos en la motivación y en la evaluación. No obstante, si nos conformamos con niveles bajos en la adquisición de conocimientos y capacidades, las ideas que siguen y nuestro método en general sobran.

La realidad de nuestros actuales alumnos de Secundaria y la mala fama de nuestros estudios nos obligan a un esfuerzo de motivación. Esto no significa trivializar los contenidos, sino, sobre todo, enriquecer los mecanismos de interacción en el aula y aplicar procedimientos para la significatividad. De esta manera, la persona docente debe dejar de monopolizar la acción educativa. La clase magistral debe eliminarse. El profesor o la profesora debe dialogar con sus alumnos y ellos entre sí. Nos decía Platón que la fuente del saber no está en la memoria, sino en el diálogo entre preguntas y respuestas, *more socratico*. Hay que conseguir una conexión con las vidas de nuestros alumnos y viceversa. Es preferible el aprendizaje inductivo, dejar que se equivoquen, hacerles referencias actuales, ofrecer ayuda contextual todo lo posible, provocarles curiosidad, despertar sus sentimientos, potenciar su creatividad e imaginación. Además, hay que educar en actitudes, según la nueva pedagogía. Es muy rentable para la motivación. La atención a la diversidad y una evaluación formativa también ayudan bastante.

Hay que conseguir la motivación intrínseca. Esta consiste, según Tapia y Montero (NOTA 41), en “la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación, sentimiento que se experimenta en la relación misma de la tarea y que no depende de recompensas externas.” Esta motivación supone un refuerzo de la autoestima, una mejora del autoconcepto y una buena interacción en el aula. Los defectos en estos tres aspectos repercuten en los problemas de motivación. Cuando existen hay que procurar por todos los medios superarlos con los mecanismos de enfoque profundo y estimulación positiva, y en casos especiales, con la acción tutorial y del equipo de orientación pedagógica del Centro docente.

3.4. *Evaluación formativa y tratamiento de los errores*

Para evitar un enfoque superficial conviene no hacer preguntas de carácter cerrado, que favorezcan la simple reproducción de datos y conceptos. Conviene, además, no hacer exámenes frecuentes, que creen el hábito de estudiar casi exclusivamente para la prueba.

Defendemos la práctica de una evaluación formativa, que nos dé información cualitativa sobre el proceso educativo, tanto desde el punto de vista del alumnado y su diversidad como del profesor y la adaptación de su enseñanza a las necesidades del aula. Esto no es en la actualidad nada nuevo; pero si nos lo parece la aplicación al tratamiento de los errores. No es justo decirle a un

alumno que sus conocimientos e ignorancia están en tal nota aritmética y que la solución es que estudie más. Pretendemos superar lo que de estricto o subjetivo pueda tener la consideración de los errores. Hay que tener en cuenta que se aprende con los errores y de los errores. Construimos o reconstruimos el lenguaje basándonos en hipótesis y en la ayuda de distintos conocimientos. Esto ocurre a nuestros alumnos. Y, en un método gradual, como el nuestro, no podemos considerar los errores como absolutos hasta que se completa una etapa de enseñanza, que nosotros marcamos por bloques didácticos.

Ofrecemos un estudio profundo de los tipos, especialmente los lingüísticos, con la intención de aprovecharlos mejor en el proceso educativo y en su consideración evaluativa. Los datos más precisos nos lo proporcionarán las pruebas escritas, aunque los datos de la práctica diaria son necesarios para la detección de deficiencias y la organización de la ayuda ajustada.

Los criterios a tener en cuenta son numerosos, pero todos nos pueden ayudar a diagnosticar la verdadera situación en el aprendizaje de cada alumno y a intentar mejorarla. Nuestras consideraciones son, sobre todo, cualitativas. Los errores pueden afectar en mayor o en menor medida a la consecución de los objetivos, entendidos como capacidades. Podemos hablar en primer lugar de errores propiamente dichos y de descuidos. Destacamos la consideración de los descuidos porque denotan sensatez en nuestro análisis de los errores. En la propia lengua materna los cometemos y no son atribuibles a nuestra ignorancia. Esto pasaba con los propios griegos y romanos. No podemos exigir la perfección. Los errores en sí podemos clasificarlos primeramente como graves o de detalle. Si añadimos consideraciones cuantitativas podemos distinguir entre errores acumulativos y simples. Y nunca hay que olvidar que los errores pueden estar provocados por defectos en la enseñanza. Hemos hecho la siguiente tipología de errores (NOTA 42):

- a) Interferencia interlingüística. Aclara el motivo de muchos errores iniciales. Los alumnos se van desembarazando de las referencias en la lengua materna y van captando las novedades en la lengua extranjera. Las diferencias entre una lengua y otra provocan las mayores dificultades de aprendizaje. Desde este criterio damos luz a problemas como la falta de preposición en la traducción a la lengua materna, la confusión con el género neutro, la identificación del pretérito perfecto, etc. Los errores en la lengua materna también crean problemas en la nueva. Detectados estos últimos, conviene reforzar la competencia en la lengua materna.
- b) Frecuencia. Los errores pueden ser raros, inestables o permanentes. Esta consideración sólo es válida después de completar una fase del aprendizaje. En el primer caso su importancia es pequeña y se pueden confundir con los descuidos. En el segundo indican un estado intermedio en el aprendizaje de un contenido y necesitará algunas actividades de refuerzo específicas. En el último caso la falta de conocimiento y de capacidad exige una programación personalizada con una batería de actividades y unos plazos de revisión del problema.
- c) Tipo de contenido y dificultad. Los errores pueden ser de tipo conceptual, procedimental y de ambos a la vez. También podemos hablar de deficiencias actitudinales, más difíciles de detectar con claridad. Es muy interesante distinguir conceptos de procedimientos, aunque a veces es difícil hacerlo. La distinción nos puede aclarar el posible refuerzo a utilizar. La dificultad, especialmente de un procedimiento heurístico, es un factor a tener en cuenta a la hora de la valoración del error. Más adelante profundizamos en el tratamiento didáctico de los distintos contenidos.
- d) Campo lingüístico. Aunque entendemos la lengua como algo global, podemos distinguir los errores en fonéticos y ortográficos, morfológicos y sintácticos, léxicos y semánticos o una combinación de algunos de éstos. Su consideración global en un grupo de alumnos nos

informa sobre posibles deficiencias en nuestra enseñanza, aparte de poder significar simples “lagunas” en algunos alumnos.

- e) Generalización. Nuestros aprendices de lenguas clásicas pueden caer, por no fijarse en los detalles, en el error de generalizar todo el sistema, sin tener en cuenta las anomalías o las variantes. Estas equivocaciones nos ilustran sobre la incapacidad de discriminar en el sistema lingüístico. La superación de esto supone un refuerzo sobre distinción de elementos en la lengua.
- f) “Matemática del material”. Nos referimos a errores de adición, omisión, sustitución y ordenación. En la traducción de textos y en otros procedimientos, son errores que, salvo los de sustitución, los propios alumnos pueden distinguir con un pequeño entrenamiento. Su consideración es importante para enseñar la fidelidad interpretativa de los textos.

La consideración de estos criterios es compleja. Pueden llegar a presentarse errores que no podemos catalogar: algunos graves o ambiguos. La comprobación de su repetición en un mismo escrito o en una misma sesión, o si no es suficiente durante varias, suele aclarar este problema. La práctica evaluativa de estos criterios agiliza bastante su manejo y después de un tiempo la dedicación a la detección de errores no supone un incremento notorio de tiempo. A cambio, la efectividad didáctica es considerablemente superior. Es un campo que creemos está todavía por explotar en la didáctica de las lenguas clásicas. Tampoco hace falta que seamos exhaustivos en el análisis de los errores, aunque en algunos momentos del curso es conveniente. Hay que procurar hacer una interpretación deductiva de los datos y sacar una visión evaluativa global. Entre los mecanismos de superación de las deficiencias detectadas conviene potenciar la autocorrección del alumno. Está en consonancia con el principio didáctico de la autonomía del aprendizaje. Su desarrollo permite al discente en las fases avanzadas crear mecanismos de autocontrol del aprendizaje. En los alumnos que logremos esto, el nivel de aprendizaje se eleva bastante. Entonces se necesita ampliarles contenidos e introducirlos en mayores dificultades.

3.5 Importancia de los procedimientos y estrategias de aprendizaje

La distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es importante instrumento en el análisis de la práctica docente; pero también es cierto que no hay que analizarlos y trabajar con ellos de forma invertebrada. Deben existir vínculos entre los tres tipos de contenidos. Reduce la significatividad trabajar conceptos sin su base de experiencia y función (NOTA 43). Si esto es así en general, en la enseñanza de las lenguas los procedimientos y las actitudes deben ocupar un lugar preeminente. Los contenidos de conceptos y principios lingüísticos se pueden enseñar mediante el metalenguaje, especialmente con definiciones que los alumnos memoricen más o menos por repetición verbal. En los alumnos dotados con una alta capacidad de memoria y de razonamiento abstracto, esto puede bastar para acercarse a entender los conceptos, que pueden llegar a ser muy abstractos; pero para el resto de los alumnos y también para estos privilegiados hace falta todavía la práctica de actividades con la finalidad de comprender el verdadero alcance de las definiciones. Estas actividades desarrollan necesariamente procedimientos. En su proceso de aprendizaje los alumnos se encuentran con conflictos, cometen errores e, incluso no son capaces, en principio, de abordar una actividad. Estas dificultades que se van superando forman parte de la fase de “desequilibrio” que defiende el constructivismo. La superación de esta fase, mediante el esfuerzo personal y las ayudas especializadas, supone la adquisición plena de los contenidos conceptuales y, en parte, de los procedimentales. Los alumnos que han manipulado otra lengua, como el latín o el griego clásicos, centrados en unos conceptos, están inmersos, sin apenas darse cuenta, en el aprendizaje significativo de éstos y su memoria se hace totalmente comprensiva y duradera.

La adquisición de contenidos procedimentales complejos o heurísticos es muchas veces más lenta y requiere una mayor constancia que en el caso de los contenidos conceptuales. Los alumnos tienen que intentar representarse mentalmente el proceso global de actuación. Nos parece siempre aconsejable partir del razonamiento inductivo. Los alumnos deben aproximarse o concluir cuáles son las claves de la actuación, los pasos generales a seguir. En un momento dado hay que especificar el esquema de las acciones. Después hay que actuar en el procedimiento con distintas técnicas y actividades con la intención de dominarlo y hacerlo más eficaz, si cabe. La variedad de actividades es fundamental para evitar un aprendizaje condicionado que resulta poco eficaz a la hora de abordar la variedad y riqueza de contenidos de unas lenguas como las clásicas. El perfeccionamiento en el aprendizaje de procedimientos supone la agilidad en su manejo y la capacidad de conectar, situar y retenerlos en estructuras de representación y de actividad más o menos amplias. Esto es necesario para dominar el sistema de contenidos que supone la interpretación de textos, y, especialmente, el procedimiento de la traducción. Estas conexiones entre los contenidos y las estructuras de representación no son algo aislado en nuestra metodología, sino que vienen favorecidas y desarrolladas desde el carácter integral que hemos comentado anteriormente en los postulados de nuestro método (NOTA 44). Las actividades integradas, especialmente en momentos de perfeccionamiento del aprendizaje de los contenidos, poseen una utilidad didáctica elevada. Por esto preferimos este planteamiento en la elaboración de las pruebas escritas de evaluación. Además, no podemos olvidar nuestro carácter gradual y es necesaria una ordenación de las actividades con este criterio: de lo más sencillo y fácil a lo más complejo y difícil. Para dar cuenta de las amplias posibilidades de los contenidos procedimentales en nuestras asignaturas, sirvan como referencia la treintena de procedimientos generales del primer año de latín, según nuestro Proyecto de Bachillerato. Los procedimientos más específicos, que utilizamos en cada una de las quince unidades didácticas del curso, multiplican esta cantidad.

Los procedimientos encaminados al trabajo con los textos latinos o griegos son los más complejos. Hay que partir de la idea poco extendida de que la interpretación de un texto puede ser total o parcial, profunda o superficial. El mayor esfuerzo y logro de aprendizaje está en la traducción entendida a la manera tradicional; pero las modalidades que he presentado también cubren unos objetivos. Así, por un lado, tienen una dimensión actitudinal importante, ya que colaboran a perder el miedo a los textos amplios y a valorar la lengua latina y griega como una más. Por otro lado, sólo hay que pararse a pensar un poco para darse cuenta de que nuestra lectura de textos en la lengua materna o en otras que dominemos no siempre se hace con profundidad ni totalmente. Dependerá del interés por el contenido y de la finalidad de nuestra lectura. El latín y el griego también son lenguas instrumentales para la investigación y en este sentido nos puede bastar una idea del texto o la búsqueda de unos datos concretos. Además, por último, es un procedimiento que empleamos dentro del desarrollo gradual de los contenidos y puede utilizarse como una fase previa a una traducción total y profunda de un texto amplio o complejo. Nos parece muy importante desarrollar este procedimiento desde el Bachillerato. Actividades centradas en practicar esto son las preguntas en la lengua materna o en la lengua a traducir sobre un texto o buscar unos datos concretos como pueden ser el protagonista y el lugar o también pedir un resumen del texto o hacer una traducción “global” con poco tiempo para reflexionar los detalles. Es conveniente en estas actividades acudir a la interacción: por parejas, grupos o el grupo clase.

Nosotros preferimos presentar los textos latinos en el comienzo de las unidades por la gran importancia que tienen y por su carácter “real”, es decir, que presenta la lengua latina como se presenta generalmente en la realidad. No obstante, también tienen importancia las frases, porque también se presentan así en la realidad, especialmente en las citas, y son instrumento de nuestros planteamientos graduales. Pero lo que nos parece empobrecedor es limitar, con el uso exclusivo de éstas, el contenido textual de nuestras lenguas o de cualquiera. Se puede, de esta manera, dar una impresión falsa y demasiado parcial de las lenguas clásicas a nuestros alumnos adolescentes. A su edad están perfectamente capacitados para el aprendizaje lingüístico. Ningún idioma se

enseña hoy día a partir de frases sueltas, trabajando con alumnos de dieciséis o más años. Nos sirven para focalizar un contenido lingüístico y conocerlo mejor; pero para desarrollarlo están el trabajo con los textos y otros procedimientos. Por otro lado, el trabajo con frases sí es enriquecedor para la enseñanza en valores y para reforzar los contenidos actitudinales. Los grupos de frases permiten desarrollar, además, actividades de relación temática, permiten crear nuevos textos de la invención de los alumnos, permiten continuar una historia y muchas cosas más. Hay que aprovecharlas didácticamente.

Los textos no deben aparecer directamente, sin un título y una introducción. Necesitan un contexto, especialmente cuando reflejan otras épocas históricas. Cada época tiene sus claves de interpretación (NOTA 45) y no coinciden en bastantes ocasiones con el universo interpretativo de nuestros alumnos. Es fundamental integrar cultura y lengua. Hay que dar a nuestros alumnos las claves interpretativas del mundo griego y romano. Si ellos no las conocen, no podemos exigirles una buena interpretación. No es suficiente el dominio de la morfosintaxis. Tienen que abordar la interpretación de los textos desde un mínimo de curiosidad por su contenido (NOTA 46). La clave para suscitar el interés está en acercar los contenidos del texto a la vida de los alumnos y a sus centros de interés. Muchos textos clásicos pueden favorecer esta idea; pero con imaginación por nuestra parte cualquier texto puede interesar a los alumnos. Esta fase previa se puede improvisar; pero, según lo comentado, conviene tenerla preparada. Claramente esto sólo lo haremos cuando estemos convencidos de la utilidad didáctica de estas actividades previas a la interpretación del texto. Otro aspecto relacionado con el trabajo de los textos es el aprovechamiento de su dimensión oral, y de un tiempo a esta parte la hemos notado minusvalorada. Los ecos de nuestros idiomas contribuyen a crear el ambiente propicio y hacer notar a nuestros alumnos su sonoridad especial. Hay que esforzarse por la lectura correcta y con buena entonación. La actividad de la declamación posee unos elementos lúdicos y de interés que, bien llevada, nuestros jóvenes aprecian sobremanera.

Nuestro método cuenta con numerosas e importantes ayudas para el aprendizaje y consigue en la gran mayoría de los alumnos una motivación intrínseca. Esto facilita enormemente la capacidad de interpretar un texto de una forma más o menos profunda. Estamos hablando del procedimiento más complejo que tenemos el reto de enseñar. Los comentarios sobre cómo hacer una buena traducción han sido abundantes (NOTA 47). Nosotros sólo queremos defender unas pocas ideas que nos parecen claves. La traducción es un procedimiento y, como tal, el alumnado tiene que conocer esquemáticamente las distintas fases de actuación. El conocimiento léxico-semántico tiene que combinarse con el morfosintáctico. Tras la fase de identificación de los ejes sintácticos y semánticos del texto y de las frases, constantemente hay que cuestionarse en las distintas unidades sintácticas ante qué idea semántica y ante qué estructura sintáctica se está. Las mejores condiciones para conseguir una buena traducción están en acercarse al texto tras una actividad previa, tener un conocimiento suficiente y poder identificar las distintas estructuras al nivel de la oración simple, y, en niveles superiores, de la oración compleja. Hay que conocer e identificar los sistemas de relación sintácticos y conocer un corpus léxico que suponga un tanto por ciento elevado de las palabras que hay en ese texto. A pesar de esto todavía hay que superar las dificultades especiales creadas por algún contenido nuevo o desconocido y por las ambigüedades morfosintácticas, léxicas y semánticas. Estos escollos se solventan combinando por nuestra parte exigencia y ayuda adecuada, lo cual debe hacerse con mucho cuidado para no anular la capacidad de superación de los alumnos. La ayuda más productiva es la que se haga desde el criterio del carácter gradual que defendemos. Y, desde luego, hay que valorar los errores en la justa medida del momento del proceso de aprendizaje en que estén, tanto en el ámbito de grupo como a escala individual. Insistimos que hay que interpretar los errores como diagnóstico del grado de aprendizaje y no como algo negativo que suponga una crítica destructiva al rendimiento de cada alumno. El control de la evaluación formativa es una de las mejores ayudas que podemos dar a nuestros alumnos, de forma general y más aún en el aprendizaje de la traducción.

Otros procedimientos destacables son los relacionados con la comparación interlingüística. El trabajo de textos bilingües y de grupos de palabras de varias lenguas ayuda mucho a conocer las igualdades y las diferencias entre las lenguas clásicas y las modernas (neolatinas o de otra procedencia). Las igualdades estrechan los lazos históricos y culturales entre el mundo antiguo y el actual. Son un elemento de nuestro carácter integrador. Las diferencias discriminan y clarifican las características propias de cada idioma. Su reflexión potencia la superación de los posibles errores interlingüísticos, de los que hemos hablado arriba.

Defendemos el uso de los procedimientos relacionados con la creatividad (NOTA 48). La carga motivadora de éstos es segura. No hace falta exigir cosas difíciles; sólo que dejen volar su imaginación y su capacidad comunicativa dentro del contexto del aprendizaje gradual. El manejo de léxico da mucho pie a esto y también la redacción de textos en la lengua clásica. Los resultados de estas actividades suelen sorprender a los profesores. Muchos alumnos consiguen resultados por encima de lo que previamente el profesor puede esperar de cada uno. A veces las actividades creativas y también las lúdicas son el modo de terminar de conseguir la motivación intrínseca que no se había podido alcanzar todavía. Como ejemplos de actividades de este tipo, podemos citar el diseño de palabras que cuesta memorizar; escribir sobre un tema monográfico, como la familia, un viaje, etc. (NOTA 49); traducir una de tus canciones o poemas favoritos; escribir una carta a un amigo o amiga; cualquier actividad con la técnica del “role-playing” (NOTA 50); retar a superar cualquiera de los juegos que existen con palabras: crucigramas, “el salto del caballo”, “la noria”, etc.; la adaptación de muchos de los juegos tradicionales como “la oca”. Las actividades lúdicas son bastante motivadoras, pero hay que tener la prevención de saber dosificarlas y también aplicarlas en un contexto didáctico con unos objetivos concretos. De lo contrario corremos el peligro de que se nos exijan por parte de nuestros adolescentes, de que sean una evasión de las dificultades, de que carezcan de objetivos didácticos concretos y sólo sirvan para “perder el tiempo”.

La adquisición de los contenidos actitudinales tiene mucho que ver con el grado de motivación intrínseca que consigamos con nuestros pupilos. La cantidad de contenidos de este tipo puede y debe ser amplia. En este asunto como en los demás hay que abandonar una actitud simplista por parte del profesorado. Estos contenidos son los más lentos y difíciles de conseguir; pero también los más duraderos, por encima de los conceptos e, incluso, de los procedimientos. El inculcarlos depende de nuestro entusiasmo y nuestro saber hacer. La educación en valores, que está relacionada con las actitudes, nos parece de una importancia vital en nuestra sociedad. Las lenguas clásicas aportan muchos valores desde el pensamiento y ejemplo positivo y también desde el polémico contravalor, como en el caso de la desigualdad social y de sexo. La selección de textos y de frases, además de los comentarios culturales, está hecha en buena parte desde esta perspectiva.

III. CONCLUSIONES

El que conoce lo que es realmente la investigación didáctica, como me dijo un día uno de mis maestros, sabe que es un *labor improbus*. El embrión de esta metodología terminó de formarse hace unos seis años. Desde entonces hemos ido investigando, experimentando, reflexionando y ajustando los múltiples elementos que conforman un método nuevo en la enseñanza de nuestras lenguas. Confiamos haber podido transmitir en este artículo que nuestras palabras son fruto de esta experiencia vital y científica. Los datos de los resultados didácticos en las aulas en que mis compañeros y yo hemos actuado confirman la realidad y la validez de la metodología que hemos presentado y que defendemos de forma entusiasta.

Al finalizar el curso 1998-1999 desaparece el Latín de 2º de B.U.P. en toda España y, con ello, se nos ofrece la ocasión ineludible de adaptarnos a las nuevas directrices didácticas. No obstante, en este momento de transición todavía conocemos la reticencia de muchos compañeros docentes

respecto a la adopción de nuevas metodologías. Es cierto que la tradición metodológica tiene un peso enorme en el ejercicio de nuestra profesión. Nuestras asignaturas se han hecho famosas por su tradicionalismo y por su alejamiento de los intereses de las nuevas generaciones de adolescentes. Esto es una realidad que nos obliga a la reflexión por encima de las imposiciones externas. Ya llevamos unos años discutiendo sobre el tema, pero se nos está acabando el tiempo. Algunos han optado por maquillar el método tradicional, añadiendo algunos procedimientos nuevos; pero esto nos parece una adaptación por obligación y sin convencimiento. Es cierto que adoptar este sistema puede servir para comenzar la nueva andadura; pero es un tímido caminar. Métodos como el nuestro traen consigo un cambio muy grande respecto a la corriente mayoritaria de la enseñanza de nuestras lenguas, la cual acabó implantándose como la tradicional. Ya hemos descubierto al principio de nuestro artículo que no todo era así. Nosotros nos sentimos herederos de esas otras corrientes didácticas históricas y que merece la pena recuperarlas y adaptarlas a las circunstancias y exigencias actuales. Hemos intentado mostrar el panorama de este camino rico en posibilidades. Hay que tener esperanza en todos los intentos renovadores. Cuanto más propuestas metodológicas haya y sean suficientemente coherentes, mayor posibilidad tendremos de elegir, adaptar y elevar la calidad de aprendizaje. Tenemos que alimentar la savia de nuestros estudios. De lo contrario, acabaremos secándonos o estaremos a merced de la diosa Fortuna y de sus caprichos políticos.

Nuestras propuestas e ideas necesitaban materializarse en un libro y así lo han hecho. Es un inicio, pero en absoluto hemos acabado. Los dos hacedores principales nos hemos demostrado que nuestras ideas eran posibles y también que su realización ha costado muchísimo más de lo previsto y que todavía se puede seguir avanzando. Queremos destacar aquí la importancia de la afectividad y cercanía patente en cualquier material didáctico que utilicen los alumnos. De esta manera, el libro tiene que dirigirse al alumno directamente, en segunda persona. El libro debe permitirse en algún momento el tono coloquial, que es el que casi siempre utilizan los adolescentes fuera del aula. Es bueno ofrecer de vez en cuando un tono humorístico, la pequeña broma que distiende y que también llame la atención de aquél que está en la luna y otros satélites. Un libro de texto de lenguas clásicas debe recuperar el carácter dialéctico y formativo de la enseñanza grecolatina. Debe recuperar el tono literario. Debe conectar el pasado con el presente. El libro debe ser versátil. Debe permitir la autonomía de acción de los profesores y de los alumnos. No hay que seguirlo al pie de la letra. Hay que aprovecharlo.

Acabamos animando a los colegas y futuros colegas que nos lean para que valoren más aún, si cabe, la importancia de la didáctica en nuestros estudios y para que apoyen proyectos españoles como el nuestro, que buscan hacer dinámico, enriquecer y, en definitiva, mejorar el panorama didáctico.

Autor: Alfonso Alcalde-Diosdado Gómez

En Revista de Estudios Clásicos, nº 118

ABSTRACT OF PAPERS

Título: LA NECESIDAD DE RENOVACIÓN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS CLÁSICAS: UNA NUEVA PROPUESTA METODOLÓGICA

Autor: Alfonso Alcalde-Diosdado Gómez

La historia de la didáctica de las lenguas extranjeras, incluidas el latín y el griego clásico, ilustra la riqueza metodológica de tiempos anteriores y actuales. Esto nos anima, en la situación presente en España, a la renovación didáctica en nuestros estudios. Exponemos la metodología que ha dado lugar a la creación de unos materiales didácticos y que abre el camino para otros. Hacemos una argumentación concienzuda, científica y coherente. Los principios teóricos asumen de forma ecléctica las teorías del aprendizaje modernas que aprovechan los nuevos conocimientos lingüísticos y psicológicos, especialmente. Proponemos unos objetivos docentes ambiciosos. Basamos la metodología en cuatro postulados: el carácter integral, el carácter gradual, la motivación e interacción en el aula y, finalmente, la técnica evaluativa. Suponen una apuesta radical que nos parece única en su totalidad. Aspectos estratégicos y procedimentales más concretos coronan el trabajo. Demostramos que nuestros resultados en el aula son positivos.

The history of teaching of target languages, including Latin and Greek, explains the methodologic wealth that has been disposed with a long time before and today. This fact encourages us, nowadays in Spain, to the didactic renovation in our studies. We expound a methodology that has made our didactic materials and that opens the way for others. We do a conscientious, scientific and coherent argumentation. Our theoretical principles assume, in an eclectic way, modern learning theories that take advantage of the new linguistic and psychologist knowledges, specially. We propose some teaching objectives that are ambitious. Our methodology is based on four postulates: integral character, gradual character, motivation and interaction in classroom and, finally, techniques for evaluation. They suppose a radical bet that seems to us as unique all in all. More specific strategic and procedimental aspects crown this work. We prove that our results in classroom are positive.

NOTAS DEL ARTÍCULO SOBRE LA NECESIDAD DE RENOVACIÓN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS CLÁSICAS

1. Quint., Inst. I. 8.
2. Jiménez Delgado defiende en su artículo "El Latín y su Didáctica", publicado en noviembre de 1959 en *EClás* 28, que hacen falta métodos activos, que es importante el latín hablado y que hay que utilizar una metodología similar a la que se emplea en el estudio de las lenguas modernas. Famosos métodos como los de la Universidad de Cambridge o el de Oeberg se basan en el *reading method* a partir de textos ficticios.
3. Este libro se hizo famoso en Inglaterra y fue conocido como "Lily's Grammar" y también como "Royal Grammar", ya que Enrique VIII fomentó el establecimiento de un método generalizado para la enseñanza de la lengua en las escuelas. Es el modelo inglés del método tradicional.
4. Joseph Webbe publicó un libro de texto titulado *Pueriles Confabulationum* (1627). Cf. A. P. R Howatt, *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press, 1984, p. 34.

5. Escribe Webbe al respecto en su obra *An Appeal to Truth* (1622): "By exercise of reading, writing, and speaking after ancient custom, we shall conceive three things wich are of greatest moment in any languages: first, the true and certain declining and conjugating of words, and all things belonging to Grammar, will without labour, and wether we will or no, thrust themselves upon us."
6. La figura del alemán Comenius nos parece clave en la historia de la enseñanza de las lenguas y ha sido uno de nuestros principales inspiradores a la hora de conformar nuestro método. Sus primeros libros se conocen como *Vestibulum* y *Janua Linguarum* y a ellos corresponden principalmente los comentarios que hemos escrito en este artículo. Su obra cumbre es el *Orbis Sensualium Pictus*, publicado en Nuremberg en 1658. Cf. A. Howatt, *op. cit.*.
7. Queremos hacer aquí especial referencia a la ponencia a cargo del profesor Joan Carbonell i Manils titulada *Algunas reflexiones sobre el tratamiento de la lengua latina en el nuevo bachillerato* y pronunciada en Andujar el 21 de febrero de 1996 en las Primeras Jornadas Provinciales de Estudios Clásicos. En esta ponencia el profesor Carbonell concluye que "la supervivencia del latín y del griego en la enseñanza secundaria pasa necesariamente por una cuidada selección de los contenidos y por la renovación didáctica de la enseñanza de la lengua."
8. Estas metodologías se pueden ver en distintos libros de didáctica del inglés. Nosotros damos la referencia de uno de los principales: M.M. Stern, *Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, 1983. En su capítulo 20, que se titula *Language Teaching Theories as Theories of Teaching Method*, se puede consultar una sistemática visión de los distintos métodos de enseñanza de segundas lenguas aparecidos en los últimos tiempos.
9. Esta ruptura con el concepto tradicional de método aparecen explicadas en *The break with the method concept*, en Stern, *op. cit.*, cap. 21.
10. Algunos han intentado hacer un análisis sistemático de los métodos. Destacamos a Bosco y Di Pietro, que en 1970 establecieron once criterios de análisis planteados de forma dicotómica. La metodología que defendemos presenta la mayoría de los rasgos positivos, si bien hay que tener en cuenta que la complejidad morfosintáctica de las lenguas clásicas nos obligan a que predomine la no funcionalidad y que se entiendan las estructuras lingüísticas; pero sin que le vaya a la zaga la atención a los aspectos de comunicación lingüística, especialmente del lenguaje escrito. Krashen y Seliger propusieron otro sistema de análisis en 1975. Desarrollaron ocho criterios: discrecionalidad, deducción, explicitación, secuenciación, canal de ejecución, ejercicios del tipo "focus on versus focus away", extensión del control y retroalimentación. Cumplimos también la mayoría de estos criterios. Como la terminología empleada es abstracta, se puede aclarar y ampliar información en la referencia que hace Stern, *op. cit.*, pp. 486-489.
11. Cf. J.L. Hernández Rojo et alii, *Conoce tu pasado*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1988. Seminario Permanente de Latín "Iliturgi", *Hispania Romana*, Madrid, Ediciones Clásicas, 1992. J. Alberich, J. Carbonell, B. Matas, *Latín*, Madrid, Alhambra, 1989. Son muchos más los proyectos desarrollados desde la década de los ochenta en España y fuera de España. Como la lista es amplia referimos, para los trabajos anteriores de los ochenta, a los comentarios y bibliografía del artículo de Santos Manuel Protomártir Vaquero titulado "El latín y la reforma de las enseñanzas medias: su didáctica y adaptación curricular", en *Educación Abierta* 76, I.C.E. de Zaragoza, 1988 y también a la comunicación: Manuel José Aguilar Amat, M. J.: "La didáctica del latín. Contribución bibliográfica", en *Actas del VII Congreso Español de Estudios Clásicos*, Madrid, 1989. No conocemos recopilaciones bibliográficas para los libros de texto de latín y griego en esta

década. La mayoría de las editoriales ha publicado o va a publicar próximamente libros de estas asignaturas para el nuevo Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales.

12. Valoramos la edición española del *Curso de Latín de Cambridge* en lo que tiene de práctica y difusión de una metodología que rompe con la tradicional. Ha tenido un éxito indudable. Los autores han aplicado una metodología basada en métodos del siglo XVII y que se han renovado en este siglo. Especialmente hablamos del mencionado *reading method*. Nos parece que los principales inconvenientes de este método son el desajuste entre sistemas educativos de países distintos y el exceso de adaptación de los textos empleados, que dificulta el trabajo con textos auténticos, a lo cual nos obliga la prueba de acceso a la Universidad.
13. El Currículo Oficial, según el Real Decreto 1179/1992 de 2 de octubre (B.O.E. de 21 de octubre de 1992), ofrece ocho objetivos generales para la asignatura de Latín.
14. Hemos publicado ya con José Santiago Jiménez los dos libros del alumno y los dos libros del profesor en una editorial de ámbito nacional y ha salido ya una traducción de nuestro primer libro al catalán. Los I.S.B.N. de las cuatro obras en español son: *Latín I*: 84-263-3656-6 *Latín I LP.*: 84-263-3657-4; *Latín II*: 84-263-3951-4; *Latín II LP.*: 84-263-3952-2.
15. La bibliografía al respecto es muy amplia. Queremos destacar tres libros significativos: D.P. Ausubel, J. D. Novak, H. Hanesian, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Méjico, Trillas, 1983. C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala, *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Grao, 1993. C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educació.*, Madrid, Alianza Editorial, 1990.
16. vid. Ausubel, Novak y Hanesian, *op. cit.*.
17. vid. H. D. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, H. R. Prentice (ed.), 1987.
18. Para este tema y otros relacionados con el constructivismo recomendamos el libro: *El constructivismo en el aula*, *op. cit.*.
19. Otros investigadores siguen la línea de Selinker y ponen el énfasis en distintos aspectos relacionados con el tema. Así, Nemser acuñó el término *sistema aproximativo*, pensando en la aproximación sucesiva a la nueva lengua, y Corder inventó su *dialecto idiosincrático* refiriéndose a que la lengua de un aprendiz única y que las reglas de la lengua del aprendiz son también peculiares y personales.
20. vid. L.S. Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Editorial Crítica, 1979. Las ideas de este psicólogo han sido recuperadas en los últimos años junto con el conjunto de su obra y son objeto de interés y profundización en el ámbito psicológico y educativo.
21. vid. C. Coll, "Significado y sentido en el aprendizaje escolar", *Infancia y Aprendizaje* 41, 1988, pp. 131-142 y también N. Entwistle, *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Madrid, Paidós/MEC, 1988.
22. Véase, para la concepción original de la hipótesis contrastiva, R. Lado, *Linguistics Across Cultures*, University of Michigan, 1957 y, para las hipótesis sobre la adquisición del lenguaje, W. Klein, *Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 1986, cap. 1.

23. Sobre las primeras fases en la adquisición de la lengua materna se ha escrito bastante. Mencionamos dos obras que nos parecen interesantes: M. M. Lewis, *Infant Speech : A Study of the Beginnings of Language*, Ayer Co. 1975 y J. L. Locke, *Child's Path to Spoken Language*, Harvard University Press, 1993.
24. Cf. A. Viñas, A. Torres y J. A. Calabuig, *Latín 2º B.U.P.*, Valencia, Ed. Ecir, 1992. En el se plantea una sintaxis renovada y modernizada, en la que podemos destacar el tratamiento diversificado de los objetos y de los complementos oracionales. Al respecto, tenemos la impresión de que en la enseñanza secundaria cuesta poner al día los adelantos científicos que nos va avanzando la Universidad.
25. Desde que en la segunda decena del siglo XX se desarrolló el método de lectura, que, como hemos comentado, ya estaba concebido en el siglo XVII, se han desarrollado distintas técnicas sobre la lectura extensiva. Para ampliar información se pueden leer distintos libros de didáctica del inglés y del francés más o menos recientes. Por mencionar uno de ellos, que nos parece bastante interesante, se puede consultar: A. Mathews, M. Spratt, & L. Dargenfield, *At the Chalkface*, London, Arnold Ed., 1985.
26. Para el *reading method* siempre ha sido importante el estudio del vocabulario y su selección por índice de frecuencia. El famoso trabajo de la Universidad de Lieja ha marcado en la Filología Latina una nueva etapa en este campo científico de aplicación didáctica. Destacamos, además, la obra: G. Caukil y J. Guillaumin, *Vocabulaire de base du latin. Alphabetique, frequentiel, etymologique*. A.R.E.L.A.B., 1984. Hoy en día, la asombrosa informática está ayudando mucho a la creación y estudio de corpora léxicos. En España, ya en 1951, García Diego, en el número tres de esta revista, reclamaba la importancia del estudio del vocabulario, lo cual exigía un esfuerzo didáctico.
27. Ofrecemos una breve, pero suficiente bibliografía sobre enseñanza del vocabulario: J. Bestard y C. Pérez, *La didáctica de la lengua inglesa*. Madrid, Edi-6, 1982, cap. 11: "El vocabulario". J. A. Bright, & G. P. McGregor, *Teaching English as a Second Language*. London, Longman, 1970, chapter 2: "Vocabulary". A. Doff, *Teaching English: a Training Course for Teachers*. Oxford University Press, 1988, unit 1: "Presenting Vocabulary". V. French Allen, *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford University Press, 1982. J. Harmer, *The Practice of English Language Teaching*: London, Longman, 1991, chapter 9: "Teaching Vocabulary". I.S.P. Nation, & D. Nation, *Teaching and Learning Vocabulary*. Heinle & Heinle, 1990. En España nos llama la atención el artículo: C. Morcillo Sánchez, "Aprendizaje del vocabulario latino mediante relajación psicofísica", *Patio Abierto* 16, p. 22 y ss.
28. Cf. bibliografía de la nota 8 y la nota 25.
29. Los libros de texto de Bachillerato no se han ocupado hasta ahora en España de sistematizar las características de todos los géneros literarios latinos. Además, aquí sólo existen algunos estudios sobre este tema a nivel científico. Destacamos entre ellos: AA.VV., *Los géneros literarios. Actas del 7º Simposio de Estudios Clásicos*. Barcelona, Publicaciones de la Universidad Autónoma, 1985. C. Codoñer (ed.), *Géneros literarios latinos*, Salamanca, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1987. D. Estefanía, D. y A. Pociña, *Géneros literarios romanos*, Madrid, Ediciones Clásicas, 1996.
30. vid. García Diego: "Observaciones sobre la metodología del Latín en el Bachillerato", *EClás* 3, 1951.
31. vid. Valentí Fiol: "La traducción en la metodología del latín," *EClás* 1.

32. vid. S. M. Protomartir Vaquero, *art. cit.*, p. 27. Al final de su artículo se ofrece una amplia bibliografía sobre la didáctica de las lenguas clásicas que ocupa nueve páginas.
33. Es el caso de bastantes libros de texto, conocidos por todos.
34. Es el caso de libros de texto como el realizado por el Seminario Permanente de Latín "Ilturgi", *op. cit.*.
35. vid. Rodríguez Barrueco, J.: "Objetivos y metodología del latín del segundo curso de B.U.P.", *Actas del I Congreso Andaluz de Estudios Clásicos*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, 1982, p. 380.
36. Los primeros que cambian la presentación y el orden tradicional de la morfología nominal y verbal en un libro de texto en España, que sepamos, son los autores del libro *Latín*, Alberich, Carbonell y Matas, *op. cit.*.
37. Cf. García Sanz, O.: *Están locos estos romanos*, Madrid, Instituto de Filología, 1993, pp. 106-109.
38. Conocidos son los libros ya citados del método Cambridge, el método Oerberg y el de la editorial Alhambra.
39. Cf. nota 23.
40. Ya hemos hablado sobre el estudio de la Universidad de Lieja. Entre los trabajos ingleses destaca el inicial de Thorndike, *Teacher's Word Book*, 1921, en el que establece las cinco mil palabras más frecuentes sacadas de cuatro millones y medio de palabras. En 1944 llegó este autor junto con Lorge a un corpus de treinta mil palabras. En adelante el estudio estadístico se hizo más complejo que la simple frecuencia de una cantidad grande de palabras. El tema, el uso, la estructura, la capacidad de enseñanza, las necesidades y los gustos son criterios tenidos en cuenta en la didáctica actual.
41. vid. A. Tapia e I. Montero, "Motivación y aprendizaje escolar", en Coll, C, Palacios, J. y Marchesi, A. (comps). *op. cit.*, p. 187.
42. Aunque nuestra tipología de errores es personal, nos ha servido de ayuda las consideraciones de H. D. Brown, *op. cit.*, pp. 171-179.
43. Para este tema, aparte de consideraciones propias, nos hemos apoyado en el capítulo de Antoni Zabala, "Los enfoques didácticos", en C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala, *op. cit.*, pp. 125-161.
44. vid. *supra*, p. ??
45. Este criterio obvio ya lo comentaba Hernández Vista en "Estudio contrastado de las lenguas clásicas en la Enseñanza Media", *Actas I Congreso de Estudios Clásicos*, p. 205.
46. Nos parece poco pedagógico y didáctico caer en la rutina de traducir por traducir y no terminar de comprender el contenido de los textos y sus repercusiones culturales.
47. Como muestra significativa, entresacamos la siguiente bibliografía: J. Calonge, "Sobre la traducción de obras científicas y obras literarias", *Nueva revista de EE. MM.*, Madrid, 1986. V. García Yebra, *Teoría y práctica de la traducción*, Madrid, Gredos, 1982. J. Jiménez Delgado, "El latín y su didáctica. Metodología de la traducción latina", D. G. EE. MM.

Madrid, 1958. J. Marouzeau, *La traduction du Latin*, Paris 1943. M. A. San Martín, "La traducción y los textos bilingües en la enseñanza del latín." Rb. 23, julio-septiembre 1982, pp. 134-136. F. Sanz Franco, "Traducción entre lenguas, pero no de cultura y sí de estilo", Rb. 18, abril-junio 1981, pp. 64-68.

48. Desde la década de los ochenta, la mayoría de los intentos de renovación didáctica en los libros de texto de nuestras asignaturas ha tenido en cuenta la creatividad como principio didáctico. Queremos hacer referencia, como botón de muestra, a tres libros que tratan en abundancia este tema: M. Acosta, *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga, Aljibe, 1998. E. Carrillo, et alii: *Dinamizar textos*, Madrid, Alhambra, 1987. G. Rodari, *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Ed. Aliorna, 1991.
49. Para escribir sobre un tema conviene trabajar también sobre familia de palabras relacionadas.
50. Es una técnica con ventajas en todos los sentidos. Puede utilizarse en numerosas situaciones, entre ellas, en la dramatización de textos no teatrales. En inglés la bibliografía al respecto es amplia. Los libros que hemos mencionado en la nota 27 y que no son específicos de la enseñanza de vocabulario hablan de este tema. En español encontramos un libro específico, traducido del francés: A. Schuetzenberg-Ancellin, *Introducción al role-playing*, Madrid, Ed. Marova, 1979.